

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MANOEL JOAQUIM MODESTO RICARDO

**O ENSINO DE FILOSOFIA E AS REALIDADES DOS SUJEITOS DO ENSINO
MÉDIO**

CURITIBA

2018

MANOEL JOAQUIM MODESTO RICARDO

**O ENSINO DE FILOSOFIA E AS REALIDADES DOS SUJEITOS DO ENSINO
MÉDIO**

Projeto de Pesquisa como trabalho de Conclusão de Curso de Pós Graduação em Ensino de Filosofia no Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná como requisito à obtenção de título de Especialista.

Orientador: Prof. Me. Rondinelly Gomes Medeiros

CURITIBA

2018

RESUMO

Este artigo tem como finalidade refletir sobre a diversidade cultural da comunidade escolar e mostrar caminhos para os profissionais da educação alcançarem bons resultados num ambiente tão diversificado de hábitos, crenças e verdades absolutas pré-estabelecidas. As pessoas agem tendo em vista a expectativa gerada por padrões culturais e papéis sociais; a diversidade cultural dos sujeitos que são oriundos de vários lugares vêm crescendo a cada dia em nossas escolas. Com o ambiente precário de muitas delas, o professor necessita ser criativo em suas aulas para ganhar a atenção de seus alunos e também precisa estimular a criticidade destes, levando-os a pensar além da simples memorização ou informação, para que venham a superar um conhecimento de tipo ingênuo. Supomos, que, para que haja progresso intelectual por parte do aluno, o educador não pode apenas repetir ensinamentos, nem olhar seus alunos de cima para baixo mas sim ser responsável por criar um ambiente onde ele e os alunos aprendam uns com as experiências dos outros para pensar soluções referentes às necessidades reais por eles vivida.

Palavras chave: Diversidade Cultural. Ensino Médio. Educação.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the cultural diversity of the school community and how educational professionals can achieve good results in such a diverse environment of habits, beliefs, and pre-established truths. People act in order to attend the expectations generated by cultural patterns and social roles; the cultural diversity of subjects that come from various places is growing every day in our schools. With the precarious environment of many of these schools, teachers need to be creative in their classes to gain the attention of their students and, therefore, need stimulate their critical capacities, by leading them to think beyond mere memorization or information, so that they can overcome a naive knowledge. We consider that, for the student to have intellectual progress, the educator can not only repeat teachings he received, nor look at his students from top to bottom, but he must be responsible for creating an environment where he and the students learn with each other's experiences to think about solutions to their actual needs.

Keywords: Cultural diversite; High school.Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	4
2. A ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE COLOMBO E QUESTÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL.....	6
2.1. Visão panorâmica sobre a diversidade cultural dos alunos do Ensino Médio	6
2.2. Diversidade cultural como motivo de aproximação ou distanciamento	7
2.3. A coerção social e o papel da disciplina de filosofia na educação escolar	09
3. A INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA E O SUJEITO DO ENSINO MÉDIO	12
3.1. O ensino de filosofia como assimilação de pensamentos acabados.....	12
3.2. A influência exercida pelos conhecimentos anteriores	13
3.3. A reprodução de pensamentos e o exercício da razão.....	15
4. A REPRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E O PROGRESSO INTELECTUAL DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO	18
4.1. O pensamento ingênuo e o pensamento filosófico rigoroso	18
4.2. A necessidade em superar o conhecimento ingênuo herdado do senso comum	22
4.3. Proposta para aula prática filosófica a partir do pensamento ingênuo	23
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
6. REFERÊNCIAS.....	28

1. INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa propôs-se a colher informações sobre as diversidades culturais dos sujeitos das escolas públicas do município de Colombo-PR, e a refletir sobre eles desde o ponto de vista do ensino de filosofia.

A LDB 9.394/96 afirma que o Ensino Médio é a etapa final da educação básica e entre suas importantes funções está a de “consolidar e aprofundar a formação geral do educando, oferecendo-lhe às condições para uma formação intelectualmente autônoma”.¹

Partimos do pressuposto de que as condições da aplicabilidade desta diretriz são insuficientes porque a maior parte dos sujeitos envolvidos nas instituições de ensino público do Paraná tem vivido desafios duros, frutos das realidades presentes nas salas de aula de muitas destas instituições.

Vemos, portanto, a necessidade em repensar o ensino de filosofia nas escolas públicas estaduais, em particular, no Ensino Médio. Lecionar qualquer disciplina para o Ensino Médio dentro da realidade atual do país tem sido, sem dúvida, um grande desafio para os docentes, que encaram escolas com suas salas de aulas superlotadas, em que diversas expressões culturais são agrupadas sob a precariedade do ambiente ofertado pela escola, dificultando a interação entre os alunos.

O tema ganha ainda mais relevância porque o docente também é fruto de sua própria realidade e tende a desconhecer, por força de circunstâncias superiores, a realidade dos sujeitos que ele leciona.

Haveria, assim, necessidade urgente de se pensar modos de proporcionar aos estudantes uma metodologia de ensino que possa alcançá-los em suas diferentes realidades e em suas diferenças com o(s) outro(s). Pensamos que essa necessidade pode ser alcançada através da relação de interação e interdependência com o(s) outro(s), visando o respeito mútuo e a autonomia racional entre estudantes e professores, por serem estas as pessoas que mais têm sentido na pele a dureza da realidade do Ensino Médio público no Brasil.

O tema abordado neste Projeto Pesquisa tem como problemas a serem investigados às seguintes questões:

- Como levar os alunos a interagir entre si durante a aula de filosofia, levando em

¹*Lei de Diretrizes e Bases da Educação, seção IV, art. 35, Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, p. 46*

consideração as suas diferenças e as realidades da superlotação da sala de aula?

- Nesse contexto, como ensinar a disciplina de filosofia sem ficar refém do conhecimento pronto, acabado, onde o professor é tentado a reproduzir o conteúdo que chega até ele?

Partimos das seguintes hipóteses que podem ser as causas dos problemas em análise:

- A superlotação das salas de aula dificulta tanto o ensino quanto a aprendizagem.
- A responsabilidade pelo inchaço da sala de aula não deve ser atribuída aos professores e alunos, e sim ao Estado.
- Se a superlotação é o que dificulta a compreensão dos conteúdos aplicados, por outro lado enriquece a aula com os diferentes pontos de vistas.
- A interação entre professores e estudantes do Ensino Médio pode facilitar a compreensão das aulas da disciplina de filosofia, levando o estudante a compreender que existem diversas maneiras de se pensar soluções para um mesmo problema.

Nossos objetivos neste trabalho serão os seguintes:

- Refletir sobre as causas que têm levado grande parte dos alunos do Ensino Médio à falta de interesse para com o aprendizado oferecido pelas escolas públicas estaduais da cidade de Colombo-PR.
- Avaliar as condições que o Estado tem oferecido às escolas públicas estaduais para a formação dos diferentes sujeitos do Ensino Médio em Colombo-PR.
- Considerar a necessidade de analisar criticamente as informações recebidas pelos jovens através da mídia, redes sociais ou pessoas que se dizem especialistas no assunto.

Para fundamentar a pesquisa nos apropriaremos do referencial teórico que será constituído por obras de autores que analisam e discutem questões do ensino em sala de aula, cada um com seu ponto de vista. Todos são influentes na esfera do ensino escolar. Por esse motivo, todos se revelam como base válida para a abordagem a se realizar.

2. ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE COLOMBO-PR E A QUESTÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Quem são os sujeitos do Ensino Médio matriculados nas escolas públicas do Município de Colombo-PR? Para podermos levar em consideração os anseios dos sujeitos da sala de aula e responder a tal pergunta, não há dúvidas de que é preciso conhecê-los, além do que eles parecem ser.

2.1. Visão panorâmica sobre a realidade cultural dos alunos do Ensino Médio

No mês de novembro de 1877 um grupo de 162 imigrantes, chefiados pelo Padre Ângelo Cavalli, saiu do Norte da Itália, região do Vêneto, e chegaram às terras do Paraná, estabelecendo-se na cidade de Morretes e subindo, mais tarde, em direção a Curitiba. Em setembro de 1878, estes imigrantes receberam do Governo Provincial lotes de terra a 23 quilômetros de Curitiba, na localidade do Butiatumirim, recebendo o nome de Colônia Alfredo Chaves.

Ainda no fim do século XIX, as terras que originaram o Município de Colombo-PR receberam novos imigrantes vindos da Polônia e Itália. Criou-se a partir de então a Colônia Presidente Faria. Em 1888, surgiu a Colônia Eufrásio Correia (atualmente Bairro do Capivari). Porém, a Colônia que mais se destacou foi a Alfredo Chaves, que assumiu o papel de sede do futuro município.

Da atual Região Metropolitana de Curitiba, Colombo foi o município de maior taxa de crescimento nas décadas de 70 e 80, período em que recebeu um grande contingente populacional vindo do interior do Paraná e de todo território brasileiro.

O município de Colombo é constituído por uma área de 198,7 km², sendo 128,3 km² de área rural e 70,4 km² de área urbana. Tem como limites os seguintes municípios: a norte, Rio Branco do Sul; a nordeste, Bocaiúva do Sul; a sul, Pinhais; a sudeste, Quatro Barras; a leste, Campina Grande do Sul; a sudoeste, Curitiba, e a oeste, Almirante Tamandaré.²

A pesquisa revela que em 2010 a população da cidade de Colombo era de 212. 967 habitantes, sendo 10.023 adolescentes e jovens com idade entre 15 e 19 anos. Em 2015, o número de matrículas no Ensino Médio foi de 8.018 matrículas para 564 docentes.³

² Fonte: <http://portal.colombo.pr.gov.br/colombo-historia/> (Acessado em: 15/12/2017)

³ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/colombo/panorama> (Acessado em: 15/12/2017)

Tabela 1: Posição do município no ranking de crescimento do Paraná, 2014.

CIDADE	POSIÇÃO	POPULAÇÃO
Curitiba	8º	1.864.416
Londrina	38º	543.003
Maringá	59º	391.698
Ponta Grossa	77º	334.535
Cascavel	84º	309.259
São José dos Pinhais	90º	292.934
Foz do Iguaçu	102º	263.647
Colombo	117º	229.872
Guarapuava	162º	176.973
Paranaguá	190º	149.467

Fonte: IPARDES/IBGE 2014 – Censo Demográfico – Dados do Universo.

Pelo fato de serem fruto de uma população advinda de diversos lugares, com culturas e costumes diferentes, logo se vê que as escolas desse município são formadas por sujeitos distintos. E quando olhamos por esse prisma, podemos dizer que a diversidade cultural está fortemente presente nas escolas do município de Colombo PR.

2.2. Diversidade cultural como motivo de aproximação ou distanciamento

Para obter melhores resultados no Ensino Médio, muitos professores necessitam com urgência aprender e ensinar o respeito à alteridade, exercitando-a diariamente com os alunos, para que estes aprendam a lidar com a diversidade que bate à sua porta.

Se acreditarmos em uma educação voltada para a paz e o respeito pelo nosso semelhante, devemos tratar a este com a mesma dignidade com que queremos ser tratados.

Para obter bom êxito na realidade precária dos ambientes oferecidos pelas escolas públicas do município, será necessária uma relação intercultural entre toda comunidade escolar, lembrando sempre que uma relação intercultural é aquela que tem como princípio a interação entre as culturas.

É necessário saber também que “para haver a interculturalidade não basta saber identificar apenas as diferenças, além disso, são necessárias a interação e a troca entre as partes” (FREITAS, 2011, p.94).

E para que haja resultado positivo nesse ambiente, o respeito para com o diferente é fundamental, porque é a partir desse fundamento que se vão compartilhar as culturas e costumes, considerando o que o outro tem para contribuir na construção de um campo de interação e comunicação entre eles.

Esse respeito é percebido através do reconhecimento das diferenças, da complexidade do multiculturalismo e da percepção das diversas maneiras de solucionar o mesmo problema, de maneira individual e coletiva.

Michaliszyn (2012), em *Fundamentos Socioantropológicos da Educação*, explica que a palavra cultura foi utilizada no início do século XVI apenas para designar a ação de cultivar a terra e que no mesmo século o termo ganhou sentido figurado e passou a designar o desenvolvimento do conhecimento do saber acadêmico.

Segundo Cuche (1999), a palavra cultura em sua definição antropológica foi formulada por Tylor, em 1871; esta definição inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e outras capacidades adquiridas pelo homem enquanto membro da sociedade. O autor percebe a cultura como conteúdo inconscientemente adquirido, independentemente da hereditariedade biológica. “Cultura”, nesse sentido, é adquirida por meio de um processo de aprendizagem. Ou seja, os modos de pensar, agir e sentir dos seres humanos são por estes apreendidos através das experiências e das relações que lhes são impostas ao longo da vida em sociedade.

Freitas deixa claro que a nossa identidade se dá sempre por contraste. Segundo o autor, “é mais fácil saber quem somos pelo nosso oposto do que pelo que parecemos ser. Por isso, quando buscamos conhecer o outro, de alguma maneira estamos também nos conhecendo” (FREITAS, 2011, p. 51).

Michaliszyn (2012) entende que o processo de socialização se divide em dois momentos, socialização primária e socialização secundária. A socialização primária é a primeira etapa responsável pela integração do bebê na sociedade:

A **Socialização Primária** inicia-se com o nascimento do bebê e seus primeiros contatos com os adultos com os quais passa a conviver: pais, irmãos, avós, enfim, parentes e amigos mais próximos. Nessa etapa, a criança interioriza a linguagem, aprende as normas e padrões de conduta e os valores do grupo social a que pertence. A continuidade de sua inserção no contexto social dar-se-á através da vivência em outros contextos e instituições sociais, nessa etapa que se dá a **Socialização Secundária**, o indivíduo, o ser social integra-se no ambiente de trabalho, no grupo religioso, num determinado espaço político, entre outros (MICHALISZYN, 2012, p. 107).

Passador (2001) vai além e nos faz refletir até sobre a liberdade do nosso pensamento, dizendo que a língua se impõe ao indivíduo e ao grupo através de um conjunto de regras que são por eles incorporadas desde os primeiros contatos com outros membros da sociedade da qual nós fazemos parte:

Ao pensarmos, utilizamos palavras e formulamos frases. Logo exercitamos as regras gramaticais. Essa mesma língua não é por nenhum de nós escolhida, e é através dela

que iniciamos nossos primeiros contatos com o mundo social ao qual pertencemos. Vê-se nesse contexto, que a língua nesse sentido não nos pertence como um dom natural e sim, emprestada de outro, porque temos que aprendê-la, pois não nascemos com ela (PASSADOR, 2001, p.53).

Ao olharmos por esse prisma, vemos que o mundo social que nos é apresentado e do qual somos parte desde o nosso nascimento é um sistema de significados já estabelecidos por outros.

Mas quando percebemos a existência do outro como alguém diferente de nós isso pode causar aproximação ou distanciamento, porque temos dificuldades em aceitar a opinião alheia devido a pensarmos que somos donos da verdade. Sacristan (2002) escreve que esse é um comportamento etnocêntrico por ser um movimento que vê o mundo a partir dos parâmetros de sua própria sociedade. Freitas (2011), por sua vez, descreve-o como um comportamento que resulta da etnia, da origem cultural, da descendência e da tradição cultural dos diferentes indivíduos.

Percebemos que um comportamento etnocêntrico é aquele que leva o sujeito a acreditar que ele está certo e os outros, diferentes dele, estão errados. A partir de então, vemos que o etnocentrismo é um movimento que centra a nossa cosmovisão sobre certo e errado a partir de nossa própria sociedade.

Lévi-Strauss afirma que os homens raramente aceitaram as diversidades como elas são, ou seja, naturais. Para o autor, essa é a mais comum das atitudes.

A atitude mais antiga e que repousa, sem dúvida, sobre fundamentos psicológicos sólidos, pois que tende a reaparecer em cada um de nós quando somos colocados numa situação inesperada, consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais, morais e estéticas mais afastadas daquelas com que nos identificamos. (LEVI-STRAUSS, 1980, p. 19, 20).

Estranhamos quando observamos a atitude do outro a partir do conjunto de valores que possuímos. Nesse contexto, o professor muitas vezes ignora o conhecimento dos alunos e se compara a um deus do Olimpo, sem perceber que o conhecimento adquirido por ele dentro do seu gueto, no decorrer de sua vida, é limitado. Mas, “o conhecimento adquiridos pelos diversos alunos aumenta o horizonte do conhecimento, e todos só tem a ganhar experiências”. (SACRISTAN, 2002, p. 103).

2.3. A coerção social e o papel da disciplina de Filosofia na educação escolar

O ser humano deveria ser construtor de sua própria vida, sendo que essa construção se daria em sociedade com outros indivíduos. Mas, ao nascer, o sujeito encontra prontas as

regras sociais, normas de convivência, tradições, relações sociais, valores e crenças. Estas, por existirem anteriormente a ele, lhe são impostas para que ele se adapte à sua respectiva sociedade.

Sobre o “fato social”, Durkheim escreve:

Mesmo estando de acordo com sentimentos que me são próprios, sentindo-lhes interiormente a realidade, esta não deixa de ser objetiva; pois não fui eu quem os criou, mas recebi-os através da educação. Assim também o devoto ao nascer, encontra prontas as crenças e as práticas da vida religiosa; existindo antes dele, é porque existem fora dele. (DURKHEIM, 1984, p. 12)

Conforme Durkheim, podemos, então, entender um aspecto importante do fato social: é que ele não existe apenas fora do indivíduo, mas também se impõe a ele como forma de ser na sociedade a qual ele pertence. Essa imposição não se encontra apenas em forma de legislação, mas ocorre também nos costumes, como a utilização de vestimentas, as maneiras de falar, entre outros.

Em uma breve análise, percebemos que essa concepção tem o papel de não estimular o sujeito à criticidade ou ao questionamento, mas de levá-lo a adaptar-se ao seu meio, mesmo que isso signifique a reprodução de suas desigualdades.

Segundo Durkheim (1984), toda educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente. Ele continua, dizendo que

desde os primeiros anos de vida, são as crianças forçadas a comer, beber, dormir em horas regulares; são constrangidos a terem hábitos higiênicos, a serem calmas, obedientes; mas tarde, obrigamo-las a aprender a pensar nos demais, a respeitar usos e conveniências, forçamo-las ao trabalho etc... (DURKHEIM, 1984, p.5).

As escolas não estão isentas disso; percebemos que muitas estão se distanciando cada vez mais da possibilidade de ser um lugar próprio para o convívio dos diferentes.

Na verdade, porém, cada sociedade considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos de modo geralmente irresistível. É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há pois, a cada momento, um tipo regulador de educação, do qual não podemos separar sem lutas de resistências (DURKHEIM, 1984, p. 28).

Percebemos que a educação brasileira tem formado a personalidade dos estudantes de acordo com a realidade social e política do Estado. Nesse sentido, o cidadão pode ser formado para atender necessidades consideradas importantes para as instituições, de acordo com a ideologia política da mesma, porque o Estado tem seus objetivos. Assim, ele se torna o próprio fim da educação. O currículo escolar não resulta das consequências da autonomia ou dos conceitos criados pelos educandos e sim das consequências dos desejos dos governantes.

Niskier, em seu livro *Filosofia da Educação: uma visão crítica*, entende que “se educa para a liberdade e que esta liberdade apresenta-se sob uma forma determinada àquela que uma classe dominante admite e dentro de uma determinada concepção ideológica” (NISKIER, 1992, p.03).

Podemos então dizer que a educação transmite ao aluno modelos de comportamento julgados adequados a uma determinada sociedade. Podemos dizer também que o Estado, o processo social e a educação coexistem e, como resultado dessa coexistência, a educação pode ser um instrumento poderoso tanto de emancipação individual como de subserviência a um sistema de governo. No primeiro caso, o indivíduo torna-se reflexivo e crítico, capaz de criar seus próprios conceitos; no segundo, se não houver resistência, transforma-se em parte da massa.

Grande número de instituições escolares ainda tem um mesmo programa que não é apropriado para todos, uma abordagem quase única de avaliação para os que são iguais e para os que são diferentes. Mesmo os que são iguais não são tão iguais assim. Tal modelo de educação é pensada para todos aqueles que pertencem à sociedade, os quais devem se educar nos moldes por ela impostos. Mas, em muitos casos o professor da disciplina de filosofia pouco reflete com seus alunos sobre a obra sistemática e intencional que a geração adulta (autoridades) impõe sobre toda a sociedade, inclusive às novas gerações, buscando seu “desenvolvimento”.

Em grande parte das escolas públicas brasileiras ainda se preserva o modelo tradicionalista de educação, utilizando-se de uma mesma metodologia de trabalho, operando de forma idêntica para sujeitos de culturas e personalidades diferentes. Esse modelo de educação tem levado muitos professores da disciplina de filosofia a assumirem em sala de aula uma posição tradicionalista devido às dificuldades muitas vezes encontradas no ambiente escolar precário oferecido pelo Estado.

Acreditamos que é o momento de abandonar antigas práticas educacionais e criar paradigmas de educação que realizem o diálogo entre as diferenças culturais, visando uma sociedade justa e igualitária. Para isso, a disciplina de filosofia pode contribuir de modo a que os estudantes exercitem a autonomia do pensamento e rejeitem as verdades pré-estabelecidas.

3. A INVESTIGAÇÃO FILOSÓFICA E O ENSINO MÉDIO

Um dos grandes objetivos da disciplina de filosofia é tornar o sujeito autônomo, e, para isso, é preciso levar os alunos além da simples memorização de fatos ou de meras informações. Eles necessitam adquirir conhecimentos sobre fatos e informações diversas sobre determinados assuntos, refletindo sobre eles desde sua própria racionalidade, criatividade e imaginação cultural para aprender a pensar criticamente.

Considerando a diversidade cultural e as maneiras diversificadas de pensamentos sobre um mesmo assunto vividos pelos estudantes do Ensino Médio, este capítulo tem como objetivo refletir sobre o ensino de filosofia e analisar o termo “cultura” dentro do âmbito social, tendo em vista que as pessoas agem de acordo com os padrões sociais.

3.1. O ensino de Filosofia como assimilação de pensamentos acabados

Com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil teve início o ensino da disciplina de filosofia na educação do país. O intuito da Companhia de Jesus no século XVI era a alfabetização dos índios e filhos de colonos e a propagação da crença da religião católica.

A partir do século XVI, os jesuítas passaram a ser os principais responsáveis pelo fortalecimento da religião cristã, passando a monopolizar o conhecimento, por serem os principais responsáveis em propagar o cristianismo, e, conseqüentemente, também a responsabilidade pela educação do povo.

Para Cartolano, a educação estava voltada para os setores da “elite dirigente, e tinha apenas conteúdo livresco, formalista, retórico, gramatical e sem base racional” (CARTOLANO, 1985, p.25). O autor informa que o pensamento filosófico nessa época era um “mero comentário teológico, baseado principalmente na renovação da escolástica aristotélica” (CARTOLANO, 1985 p. 20). A educação não passava, portanto, de uma simples reprodução de ideias.

Segundo Costa (1978), a filosofia ensinada no Brasil vinha da Europa e chegava pronta, como eco de correntes estrangeiras. Aprender filosofia era, então, aprender saber reproduzir ideias.

Cartolano (1985) diz que em 1838 a filosofia passou a ser obrigatória. Mas, nem por isso deixou de ser assimilação de pensamentos de correntes filosóficas estrangeiras e enciclopédicas. Ainda segundo o autor, os intérpretes de Aristóteles que mostravam

menosprezo pela religião cristã não deviam ser lidos e nem sequer deviam ser mencionados na escola, sem que fosse realizada uma escolha minuciosa, porque tais obras poderiam levar os fieis a criarem afeição pelos ideais desses homens.

Percebe-se que, nesse caso, a novidade e a curiosidade que permaneciam sob o crivo da autoridade eclesiástico-acadêmica eram mais valorizadas, porque a primeira substituía o espírito de análise, enquanto a outra mascarava o espírito crítico.

Embora tantas coisas tenham mudado no modo de viver das diversas gerações, Charlot nos faz lembrar que “ainda hoje, educar continua tendo os mesmos princípios, ou seja transmitir conhecimento, saberes e tradições às novas gerações” (CHARLOT, 2013, p. 40).

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu artigo 36, orienta para que os currículos do Ensino Médio adotem metodologias do trabalho pedagógico e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes (CORDIOLLI, 2011, p.184).

No entanto, já no Iluminismo, período em que a razão passou a ser valorizada, o filósofo Kant (1996) escrevia:

As crianças são mandadas cedo à escola, não para que elas aprendam alguma coisa, mas para que elas se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam seus caprichos (KANT, 1996. p.123).

3.2. A influência exercida pelos conhecimentos anteriores

O ser humano é dotado de sensibilidade e capacidade de raciocínio. Mas isso não basta: se quisermos pensar soluções para os problemas que nos afrontam no nosso dia a dia, dependemos de pensamentos anteriores aos nossos.

Para Platão (1971) o aprendizado era a rememoração de saberes já adquiridos em vidas anteriores. Para ele a alma já existia separada do corpo e possuía conhecimento (teoria da reminiscência). Encontramos esta teoria em dois de seus diálogos, “Mênon” e “Fédon”. Assim, para que o processo da Maiêutica socrática ocorresse, a verdade deveria surgir da alma humana e esta verdade já deveria subsistir no interior dessa alma.

Partimos do pressuposto de que a investigação filosófica sempre foi influenciada por outros pensadores, por suas diversas culturas e pelos resultados desses pensamentos.

Charlot (2013) cita uma questão antropológica no sentido da antropologia filosófica de Kant. Segundo sua interpretação, o princípio básico é o seguinte:

O homem não é dado, o homem é construído. Ele é construído de três formas: por ele mesmo no decorrer da história; enquanto espécie humana e como membro de uma sociedade e de uma cultura. A sociedade e a cultura têm uma história e cada um de nós pertence a uma cultura que foi construída no tempo (CHARLOT, 2013, p. 167).

Portanto, para que um pensamento seja mais eficaz ele não deve ser pensado sem um ponto de partida, tendo em vista que esse pensamento já foi pensado pelos nossos antecessores. Cabe a nós muitas vezes, refletirmos sobre tais conhecimentos e contextualizá-los.

Olhando por esse viés, vemos a importância do professor em apresentar os grandes pensadores e seus feitos para os alunos do Ensino Médio, podendo, assim, ensiná-los a não repetirem os mesmos erros do passado.

Caso contrário, como lembra Freire, em *Política e Educação*, “o amanhã irá virar o hoje repetindo-se, o hoje será o ontem, dos bisavós, dos avós, dos pais, dos filhos e dos filhos destes que virão” (FREIRE, 2007 p.51).

Entendemos que o professor que dá ênfase à história da filosofia enfatizando apenas os feitos dos pensadores do passado dentro de seus contextos culturais não ensina filosofia, porque no mundo nada permanece igual.

Assim, a história da filosofia e a maneira de pensar os reais problemas filosóficos em cada época em cada contexto cultural coexistem. Não tem como ensinar um e excluir o outro; e mesmo quando nos distanciamos do passado histórico, não podemos excluir a necessidade dele para melhor solucionarmos os problemas atuais.

Se o ser humano tivesse que aprender todas as coisas por si mesmo, sua vida não seria diferente da dos demais animais. Sua conduta seria dominada por disposições inatas e certamente não poderia adquirir a linguagem verbal, escrita ou regras de conduta.

Kant comenta que: “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1996, p.11), enquanto Charlot diz que “somos herdeiros culturais das gerações que nos precederam” (CHARLOT, 2013, p. 168).

No entanto, a autora ressalta que “a educação é um movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite. Mas, ao receber esse legado cada um de nós se constrói como um ser singular” (CHARLOT, 2013, p.169).

Kneller (1984) concorda: ao citar Sartre, ele diz que o homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo.

Percebemos, então, que o que nos torna humanos não é uma coisa que está dentro de nós e sim o que está fora de nós, na forma de patrimônio criado pela espécie humana.

Podemos também dizer que não existe ser humano em si mesmo e sim que ele é uma certa realização social e cultural da humanidade.

Conforme Derval Juan, “a característica da nossa espécie é de que aprendemos com os outros, os quais nos transmitem os conhecimentos acumulados por nossos antepassados durante milênios” (DERVAL, 2001, p. 11).

3.3. A reprodução de pensamentos e o exercício da razão

O conhecimento adquirido pelos europeus e que foram trazidos até o Brasil, mesmo sendo um conhecimento pronto, foi e não deixará de ser importante para a educação de nossos alunos. Mas, supomos que se o homem quiser fazer-se a si próprio ele não deve aceitar ser fruto da reprodução, mas deve empreender uma luta de resistência contra a reprodução de pensamentos.

Nietzsche (2002) faz o seguinte comentário:

O que importa aos nossos jovens aprender da história da filosofia apenas a confusão de opiniões? Isso deve desencorajá-los de ter opiniões? Devem aprender a unir a própria voz em júbilo pelos nossos magníficos progressos? Ou devem de uma vez por todas odiar a filosofia e desprezá-la? Seríamos induzidos a pensar nesta última possibilidade, considerando que martírio é para o estudante, no seu exame de filosofia, imprimir no seu pobre cérebro as ideias mais sutis e mais loucas do espírito humano, ao lado daquelas maiores e mais difíceis de compreender. (...) talvez examinado demais, confesse a si mesmo com um suspiro aliviado: “Deus seja Louvado, porque não sou filósofo, mas, um cristão e cidadão do meu Estado” (NIETZSCHE, 2002, p.123).

Um dos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCN-ERE), conforme o Art. 2º, é promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural (CORDIOLLI, 2011, p. 203).

Concordamos com Nietzsche em que se o professor ensinasse apenas história da filosofia a aula se tornaria insuportável. Insuportável porque o aluno teria que refletir sobre problemas de difícil compreensão, por serem problemas que ocorreram fora do contexto dele.

Conforme o filósofo, entendemos que as pessoas não são muito amigas do pensar, elas preferem receber pensamentos prontos. Na realidade atual a educação pública muitas vezes tem apresentado salas com excesso de alunos onde o professor se obriga a seguir modelos de educação tradicional e acaba por ministrar apenas aulas expositivas. Nesse caso, o que é exposto é o conteúdo livresco, que já vem acabado, e, por isso, muitos ficam sem entender.

Acreditamos que o educador não deve transformar o educando em mero depositário de informações, pois o efeito passivo de acúmulo do conhecimento com pretensões meramente eruditas desestimula o sujeito a pensar por si mesmo.

Voltamos a lembrar que os jovens de nossas escolas estão em condições de desenvolver os problemas que os filósofos consagrados tiveram no passado e o tipo de raciocínio que ocorreu em suas atividades filosóficas nas tentativas de resolução dos seus respectivos problemas – e pelas mesmas razões destes filósofos consagrados: o desejo de conhecer.

É a disciplina de filosofia que, por meio dos diversos pensadores, tem apresentado respostas para os diversos anseios dos nossos estudantes e tem também apresentado caminhos para melhor solucionar seus problemas tanto individuais quanto coletivos, propondo a eles novos diálogos com a sociedade e respeitando a diversidade cultural de cada um e em cada época.

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir os seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os. (KANT, 1983, p. 407-408).

Percebemos que o indivíduo não é apenas conhecedor de dados culturais, mas é também agente da cultura quando aceita ou rejeita o exercício do seu talento racional. Assim, há uma progressão na educação na medida em que uma geração transmite à seguinte suas experiências e seus conhecimentos renovados e esta, por sua vez, deixa sua contribuição racional como legado para as que virão.

A educação não é um fenômeno isolado e, portanto, ela não pode ser vista fora das condições culturais que apresenta o multiculturalismo escolar em cada contemporaneidade.

Percebemos que, na medida em que o homem existe no tempo, ele está sujeito ao encadeamento ocorrido por esse tempo. Assim, toda ação que ocorre num dado instante é condicionada por aquilo que ocorreu nos instantes anteriores.

Como diz Vicenti, ao citar Kant,

A indolência faz, porém, que um número muito grande de homens prefira seguir as pegadas de outrem ao invés de empenhar as forças da própria inteligência. Homens desse jaez só podem se tornar sempre cópias de outros, e, se todos fossem dessa espécie, o mundo permaneceria eternamente em um só e mesmo lugar. É, por isso, de alta necessidade e importância que a juventude não se mantenha, como costuma ocorrer, a imitar pura e simplesmente (VICENTI, 1994, p.155).

Não há dúvidas de que aprender a pensar é melhor do que aprender pensamentos. Por isso, a arte de educar, o processo educativo, o ato pedagógico e o seu desenvolvimento não podem ser mecânicos, mas baseados numa conduta racional.

O pensamento é orientado para a resolução de problemas e a principal função da educação é preparar a pessoa para usar o pensamento livre e adequado para sua época.

Segundo o autor Delval Juan,

diferente dos demais animais, o ser humano, dos onze aos treze anos adquire as operações básicas que tornam possível o pensamento lógico: esse, será capaz de raciocinar não só sobre o real mas também sobre o possível. Poderá entender e produzir enunciados, será capaz de examinar as consequências de algo puramente hipotético e entender coisas que estão distantes no espaço e no tempo. Após esse estágio o sujeito adquire os instrumentos intelectuais do indivíduo adulto para resolver determinados problemas. (DELVAL, 2001, p. 38).

Vê-se que é necessário que o professor, além de se utilizar de pensamentos já pensados, o que consideramos indispensável para a disciplina de filosofia, discuta também com seus alunos às diversas inquietações destes. Afinal, vivemos o aqui e o agora. E a vida nos desafia constantemente com problemas que precisam ser solucionados.

Acreditamos que o grande problema do sistema educacional é que ao insistir na repetição e na memorização prontas, que têm pouca ou nenhuma relação com o dia a dia dos estudantes, faz com que eles saiam da escola sem o adequado preparo para a vida.

4. A REPRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E O PROGRESSO INTELECTUAL DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO

O mundo é complexo e dinâmico, o que significa que a diversidade da geração atual de alunos faz dela também uma geração complexa e dinâmica, motivo pelo qual tornar as aulas de qualquer disciplina mais atrativas tem sido tarefa difícil devido a fatores como a diversidade cultural, a falta de recursos, a motivação do aluno para com o aprendizado e a própria motivação do professor para com o trabalho.

Diante das dificuldades apresentadas, algumas questões devem ser pertinentes:

- O posicionamento crítico do aluno diante do pensamento ingênuo que se apresenta a ele como fruto de sua realidade cultural.
- O relacionamento da filosofia com a realidade prática de vida que cerca o aluno em seu dia a dia.
- A Práxis da disciplina de filosofia nas condições precárias da sala de aula oferecida pelo Estado.

Para procurar diminuir tais dificuldades e levar os alunos a elaborarem pensamentos mais complexos, o professor precisa entrar no mundo dos alunos e tornar a aula mais atrativa. De acordo com Freire, “o pensamento rigoroso e metódico que supera o pensamento ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor” (FREIRE, 2007 P.39).

4.1. O pensamento ingênuo e o pensamento filosófico rigoroso

Professores(as) e alunos(as) jamais devem se conformar ou ficarem satisfeitos apenas ao nível do senso comum e das instituições, mas submetê-los à análise metodicamente rigorosa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio sugerem que

nem mesmo o conteúdo programático deve estar excluído do debate com o aluno, muito ao contrário. É mesmo desejável que, na medida do possível, este possa manifestar-se, fazer opções, discutir encaminhamentos e, quem sabe, até metodologias e materiais didáticos. [...] Para o aluno por sua vez, aprender a negociar seus interesses no conjunto de outras preferências é uma das mais ricas conquistas da aprendizagem (BRASIL, 1996).

Marçal (2009), referindo-se a Kant, fala do esclarecimento como a saída do homem de sua menoridade dizendo que esta “é a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem direção alheia”. (MARÇAL, 2009 p. 407).

Em seguida apresenta uma citação kantiana:

O que ouço clamar de todos os lados é: não raciocineis! O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai! O conselheiro fiscal diz: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote diz: não raciocineis, mas credes! Somente um único senhor no mundo diz: raciocinai tanto quanto quiserdes; mas obedecei! (MARÇAL, 2009, p.409).

A educação que Kant reprovava era o conhecimento simplesmente reproduzido pela ideologia dominante, a qual falava aos outros de cima para baixo, impedindo-os de servirem-se do próprio entendimento.

Percebemos que para Freire (1996) o conhecimento não deve ser transferido, mas co-participado. Para ele, “um tema que é debatido entre vários participantes acaba trocando a ingenuidade de pensamento pelo pensamento rigoroso e passa da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 37).

"Há algum tempo eu me apercebi de que, desde meus primeiros anos, recebera muitas falsas opiniões como verdadeiras, e de que aquilo que depois eu fundei em princípios tão mal assegurados não podia ser senão mui duvidoso e incerto, de modo que me era necessário tentar seriamente, uma vez em minha vida, desfazer-me de todas as opiniões a que até então dera crédito, e começar tudo novamente desde os fundamentos" (DESCARTES apud COTRIN, 1999, p. 47).

Com estas palavras de Descartes vemos que a reflexão crítica sobre a práxis do ensino-aprendizado de hoje ou de ontem é o que pode melhorar a próxima práxis.

Por isso mesmo, se continuarmos na rotina e monotonia da ação reprodutora, a educação brasileira estará fadada ao fracasso intelectual dos alunos. Porque seus princípios variam conforme a época, o lugar, a cultura, as circunstâncias, a concepção ideológica e política de um dado momento.

Como lembra Freire (2007), uma coisa foi trabalhar com alfabetização de adultos no Brasil dos fins dos anos ‘50 e começo dos anos ‘60, outra foi trabalhar em educação popular durante o regime militar.

Pretender no segundo momento o que obtive no anterior, aplicando a mesma metodologia, revela falta de compreensão histórica. Niskier (1992) completa dizendo que não existe um significado exclusivo para o que seja a educação.

A partir desses pensadores, acreditamos que uma mesma metodologia de trabalho não opera necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A cada momento a personalidade do cidadão foi e é formada para a consciência social, conforme sua respectiva época.

Em todas as épocas os contextos de vida têm empurrado muitas mulheres e homens a refletirem sobre sua cegueira em crer nas verdades ou falsas opiniões de outros sem examinar a sua veracidade.

No Brasil do período contemporâneo, do século XXI, a educação está em evidência porque o país está vivendo um período de crise econômica, cultural e de valores. A sociedade toma conhecimento da realidade social atual e tem preocupação com o seu futuro.

No contexto da Grécia clássica, Sócrates (470-399 AC) tinha essa preocupação com o futuro do povo ateniense, que acreditava nas verdades de homens bem instruídos nas artes da retórica, estes que dominavam o interesse intelectual da época.

No período socrático, havia na Grécia filósofos que faziam do ensino uma fonte de dinheiro. Eram homens que, através de uma argumentação enganosa, discorriam acerca de qualquer tema tendo sob sua responsabilidade a educação das elites atenienses, cobiçosas de poder. No livro *Sócrates, Vida e Pensamento*, Tannery (1997) informa que esses homens eram os sofistas a quem Sócrates ardorosamente combateu.

Quando se pesquisa a respeito dos sofistas mais se conhecem suas perigosas astúcias. Sobre isso, Bárbara Cassin faz o seguinte comentário: “os atenienses, observando a terrível habilidade que caracterizava os sofistas, interditaram o seu acesso aos tribunais, porque faziam triunfar o argumento injusto sobre o justo” (CASSIN, 2005, p.407).

Sócrates viveu em um cenário desses e não se conformava com a falta de interesse do povo pela descoberta da verdade. Então, através de perguntas e respostas ele queria levar as pessoas a refletirem sobre suas verdades concebidas de terceiros. Com isso, Sócrates se propunha a afastar seus concidadãos da influência dos sofistas que acreditavam serem portadores da verdade universal. O seu método de perguntas era conhecido como “Ironia” e a “Maiêutica” conhecida como a arte de parturejar.

A Ironia consiste em fazer perguntas para obter opiniões dos ouvintes e depois interrogá-los para mostrar a tolice e o absurdo das opiniões superficiais. Esse método socrático destinava-se a levar o indivíduo à convicção do seu erro.

Pela Maiêutica, Sócrates dá luz a um novo conhecimento, mas não a um conhecimento absoluto. Esse método é comparado à profissão da parteira. O filósofo ficou conhecido como o obstetra de ideias.

Tannery (1990) diz que era através desse método que o filósofo conduzia os seus diálogos. Diz o autor que o filósofo inquiria, questionava, refutava e ironizava, fazendo o seu interlocutor ser vencido e se desfazerem, assim, as falsas opiniões.

Para Mazzilli (1997), “nossa consciência enfoca a atenção sobre um número pequeno de coisas, o cérebro dá prioridade àquilo que está sob o foco de atenção. Sendo assim, as perguntas de Sócrates mudavam o foco de atenção de seus ouvintes. Isso aumentava o leque de opções de escolha” (MAZZILLI, 1997, p. 117).

Tannery (1997) comenta que Sócrates nunca se limitou em demolir as teses que lhe foram propostas e raramente deixou transparecer as suas próprias tendências.

Pode-se dizer também que Sócrates levava seus interlocutores a descobrirem por si mesmos o todo ou parte da verdade dos seus discursos e que os métodos de Sócrates, Maiêutica e Ironia, demonstram que não há verdade absoluta.

Concordamos com o autor do livro *Sócrates, Vida e Pensamento*, quando ele deixa claro que a verdadeira sabedoria consiste em admitir a própria ignorância. E ainda quando escreve que

a pressuposição do saber, sem o possuir, origina os erros que nós cometemos com nossa inteligência. Para dar luz à falsa opinião, Sócrates se utilizava da maiêutica através de refutações que despertavam nos seus ouvintes a consciência da ignorância, estimulando-os a realizar uma investigação construtiva para se chegar a uma opinião mais próxima da verdade (TANNERY, 1997 p.21).

Podemos observar que a preocupação de Sócrates estava na formação da consciência humana, enquanto os sofistas se preocupavam mais com os negócios humanos. Queiramos ou não, em nossos dias ainda sobrevivem essas duas maneiras de a humanidade pensar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando trata das Competências Gerais da Educação Básica, diz que esta deverá exercitar a curiosidade intelectual do estudante, incluindo a investigação, a reflexão e a análise crítica, além de elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas (p. 9).⁴

Estas competências também foram, sem dúvida, uma das grandes preocupações socráticas frente às investidas dos sofistas, porque percebemos que Sócrates tinha preocupação com a autonomia da pessoa humana.

O mesmo documento deixa explícito que o exercício de reflexão que preside a construção do pensamento filosófico permite aos educandos compreenderem os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças culturais, religiosas e étnico-raciais (p. 564).⁵

⁴Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>(Acesso em 07/05/2018).

⁵Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>(Acesso em 07/05/2018).

Para que uma boa porcentagem desses objetivos venha a ser atingido, vê-se a necessidade emergente de que as autoridades políticas e a comunidade escolar possam rever o lugar das humanidades no Ensino Médio.

4.2. A necessidade de superar o conhecimento ingênuo herdado do senso comum

Em qualquer contexto existem pessoas que mantêm uma crença no absoluto de suas verdades e que não aceitam serem questionadas. Acreditamos que tais pessoas precisam ser abordadas por métodos com argumentos eficientes que reflitam luz sobre a mente delas, levando-as a enxergar as tolices e absurdos em que a mente humana é capaz de acreditar.

Seria, por isso, proveitoso que o professor pudesse ensinar seus alunos a criarem seus próprios valores, porque esse ensino pode ser extremamente valioso para a vida por eles vivida. Pensamos que um mestre deve aguçar seus alunos aprender a aprender para se posicionar no mundo e não apenas repetir os ensinamentos recebidos.

Em sua obra *Assim Falava Zarathustra*, Nietzsche (2007) escreve: “Agora, meus discípulos, vou sozinho. Segui vós sozinhos também, afastai-vos de mim. [...] Mal corresponde ao mestre o que não passa nunca de discípulo. [...] Agora vos mando que me percais e que vos encontreis a vós mesmos” (NIETZSCHE, 2007, p. 158).

Vemos que Nietzsche era contra a educação de rebanho e a favor de uma educação libertadora que leva o indivíduo andar com as próprias pernas, caso contrário, diz o filósofo “todos quererão o mesmo, todos serão iguais, e quem pensar diferente entrará voluntariamente num manicômio” (NIETZSCHE, 2007, p. 28).

Ainda em *Assim Falava Zarathustra*, Nietzsche (2007), o Profeta Persa revela que a vida havia lhe confiado um segredo: “‘vê’, disse-me a vida, ‘eu sou aquele que deve sempre superar a si mesmo’” (NIETZSCHE, 2007, p. 158).

Entendemos que se não existissem pessoas capazes de superar a si mesmas, esse mundo seria um mundo de pessoas iguais, todas feitas para desejar, querer e pensar as mesmas coisas. Assim seria um mundo de homens-máquinas.

Vemos então a importância do professor da disciplina de filosofia porque é ele quem deve estar preparado para aguçar o desejo do aluno, a arte da superação do conhecimento adquirido do senso comum e para conscientizá-lo da necessidade de rever seus conceitos para não se tornar objeto de manipulação.

Os conceitos servem para pensarmos o melhor modo de resolver os próprios problemas, afinal todos os alunos e professores, assim como as demais pessoas, têm problemas. Se fizéssemos um passeio no tempo e pudéssemos acompanhar os filósofos nos momentos dos seus pensamentos, veríamos que eles sempre criaram seus conceitos para elucidar seus problemas ou para resolvê-los. Muitas vezes, pelos dois motivos.

Pois bem, se a filosofia é criatividade conceitual, então os professores de filosofia e seus alunos deveriam ser formadores de conceitos.

Os professores do Ensino Médio não devem ter a pretensão de tornar seus alunos conhecedores avançados em filosofia, o que provavelmente não irão conseguir. O que eles devem é se esforçar para que seus alunos conheçam os conceitos filosóficos e sejam capazes de operar com eles, de usá-los em seu favor no conhecimento do mundo e na solução de seus próprios problemas do cotidiano.

No entanto, chegamos ao século XXI, momento da assim chamada geração digital, e, no contexto atual, o mercado e suas tecnologias dificultam aos adolescentes e jovens exercitarem seus pensamentos e criarem ou recriarem seus próprios conceitos.

Esses, em sua grande maioria por evitarem pensar, aceitam verdades pré-concebidas, desde que essa verdade venha de alguém que seja autoridade no assunto ou que seja famoso. Se alguém publicar um *post* ou um vídeo na internet que venha a viralizar, ganha notoriedade porque um grande número de pessoas gostou; e se um grande número de pessoas gostou, então, tem valor de uma verdade que muitos aceitam sem fazer uma análise mais profunda a respeito do assunto e nem mesmo refletir sobre as possibilidades de estarem sendo massa de manipulação.

4.3. Proposta para aula prática filosófica a partir do pensamento ingênuo

Após refletirmos sobre a diversidade cultural presente no ambiente escolar, no primeiro e segundo capítulos, utilizaremos esta última seção para apresentar caminhos que acreditamos enriquecer as aulas da disciplina de filosofia, proposta esta que será apresentada como uma prática filosófica em sala de aula.

Grandes pensadores repudiam a chamada modelagem de pessoas. Adorno, por exemplo, defende a ideia de que “não temos o direito de modelar ninguém” (ADORNO, 2006, p. 141). Além de Paulo Freire, que nega a mera transmissão de conhecimentos em vista de uma prática

pedagógica transformadora. Para Freire, “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido e interpretado” (FREIRE, 2007, p.113).

Não é nossa intenção escrever uma receita para ser seguida passo a passo, nem traçar um roteiro que deva ser obrigatoriamente observado, porque consideramos que as pessoas são diferentes e vivem em lugares e contextos diferentes.

Poderíamos escrever algo como “Cinco passos para um aprendizado eficiente” ou “Sete maneiras de se chegar à verdade”. Isso seria fácil, mas ingênuo. O que pretendemos é apenas mostrar caminhos para uma boa aula de filosofia, que podem ou não ser seguidos.

Concordamos que o professor deve ser provocativo e desafiador para poder desarrumar a mesmice das aulas, melhorando a interação entre os alunos, levando-os a aprenderem uns com as experiências dos outros. Acreditamos que, a partir dos resultados obtidos de uma aula interativa, até os profissionais da educação irão repensar seus métodos pedagógicos.

Partimos do pensamento ingênuo porque acreditamos que deste modo podemos mostrar aos alunos que a filosofia não é coisa de outro mundo. Porém, para conduzi-los a pensar além da simples opinião, será importante que também sejam trabalhados textos filosóficos mais complexos.

Num primeiro momento da aula será preciso saber o que os alunos pensam sobre a filosofia e discutir com eles sobre os conceitos que eles apresentaram, sem tentar provar que alguns estão equivocados ao pensarem deste ou daquele modo.

O que importa é que a partir de então eles compreendam que muitas de suas opiniões que parecem tão óbvias só o são porque já foram debatidas e bem analisadas por diversos pensadores.

Como nosso objetivo é trabalhar com o pensamento oriundo da diversidade cultural de nossos estudantes, utilizamos recortes da história da filosofia como exemplos de trabalho sobre a criação e recriação de conceitos já estabelecidos. Mas, o que é um conceito? Qual seu significado? Para que servem os conceitos? Qual sua aplicação?

Conforme o dicionário básico de filosofia de Japiáçu e Marcondes (2006), “em filosofia, o conceito é uma ideia abstrata e geral sob a qual podemos unir diversos elementos”; porém, ainda segundo o mesmo dicionário, conceito é uma “palavra mais vaga, que designa tudo o que podemos pensar ou que contém uma apreciação pessoal” (JAPIASSÙ E MARCONDES, 2011, p. 50).

Para levar os alunos a refletirem sobre os valores que eles têm adotado para si, o professor deverá, a partir das leituras, começar um processo de aproximação da filosofia com a realidade vivida pelo grupo, mostrando o quanto ela está presente no cotidiano de cada um.

Gallo, em seu livro *A filosofia e seu ensino*, comenta que a etapa introdutória da aula é um bom momento para que o professor trabalhe para torná-la interessante, o objetivo será aguçar o lado curioso dos seus alunos (cf. GALLO, 2007, p. 27-29).

Levando em consideração as palavras de Lévy em sua obra *Inteligência Coletiva*, “muitas vezes o professor acaba se tornando mais um animador do seu grupo de alunos e menos um fornecedor de conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 158). Ou seja, não é necessário fazer uma piada a cada duas frases para melhorar o humor dos seus alunos.

Para Gallo é importante sensibilizá-los: “deve-se informar os educandos sobre a necessidade de solucionar os problemas que a temática escolhida apresenta e, para tal, é necessário mostrar-lhes a relação da temática com a vida deles” (GALLO, 2007, p. 27, 28).

Nas palavras de Lévy (1999), “as pessoas toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem às suas necessidades reais e a especificidade de seu trajeto de vida” (LÉVY, 1999, p.169).

Gallo ainda propõe que haja o diálogo entre aluno e professor e entre aluno e aluno em sala de aula, para que surjam questões, constituindo assim um trajeto que o autor denomina de “investigação” (cf. GALLO, 2007, p. 27, 28).

Freire concorda com esse método, pois, segundo ele,

não é falando de cima para baixo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais que aprendemos escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles [...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso na necessidade do aluno em uma fala com ele (FREIRE, 2007, p.113).

Vê-se que os autores acima citados, consideram esse modelo da aula como o momento da motivação, isto é, da aproximação do tema trabalhado, independente de seu contexto econômico, político ou cultural.

Visando estimular o aluno, professoras e professor precisam desafiá-los a debater, formular hipóteses e solucionar problemas desenvolvendo o papel de pesquisador, para que aprendam a criar seus próprios valores. E para que tal empreitada seja proveitosa, o trabalho avaliativo realizado pelas professoras e professores também deve estar harmonizado com o modelo de aula.

Apresentamos, então, as seguintes estratégias metodológicas para avaliação; consideramos que todo tipo de iniciativa ou estratégia que tire os alunos da posição de

ouvintes dormentes e inativos e os tornem participantes entusiasmados e colaborativos na sala de aula, irá não apenas revigorar, mas também transformar radicalmente todo o processo de aprendizado e o relacionamento entre eles e o educador.

Aula Expositiva Dialogada: exposição do conteúdo curricular com a participação dos estudantes, questionando, interpretando e discutindo o objeto do estudo, o que incentiva a análise crítica, a criação de conceitos e reformulação de conceitos já existentes.

Atividades em Grupo: onde são feitas análises e discussões sobre temas/problemas de contextos vividos pelos alunos, havendo espaço para perguntas, sugestões e levantamento de hipóteses.

Resolução de Problemas: Levar o aluno a adquirir habilidades de observação, levantamento de hipóteses, interpretação e argumentação.

Fórum: todos os alunos participam da leitura de recortes de textos filosóficos e da discussão de um problema determinado pelo professor.

Avaliação: em todas as estratégias serão cobradas a participação dos alunos como debatedores e público, a habilidade de atenção e concentração, a síntese de ideias apresentadas, os argumentos apresentados e a produção escrita final.

Concordamos que uma aula de filosofia ministrada dessa maneira deixará de ser uma aula entediante. Assim, o estudante do Ensino Médio tem um momento de rendimento intelectual com alegria e prazer em aprender, e, no futuro, o aluno que hoje é visto como objeto possa ser sujeito da formação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a pesquisa apresentada, consideramos que o objeto de estudo, a saber, o processo de aquisição do conhecimento filosófico pelos alunos do Ensino Médio em um contexto de diversidade cultural, não deve ser tratado como um meio destinado a preparar o estudante apenas para seguir uma carreira profissional ou torná-lo um objeto social, muito menos ser objeto de interesse dos que estão no poder. Antes de qualquer outra coisa, a educação deve ser um meio para o desenvolvimento pessoal em todas as dimensões. Não só os professores, mas todos os sujeitos envolvidos no processo educacional necessitam resistir ao modelo de educação que formata o aluno e defender um ensino escolar que valorize a real especificidade de vida do estudante, para que ele se auto realize. Kneller, em seu livro *Introdução à Filosofia da Educação*, diz que as maiores realizações humanas foram de pessoas insatisfeitas que lutaram por suas realizações (cf. KNELLER, 1984, p. 97).

Percebemos que para provocar uma mudança pessoal em nossos jovens é necessário estudar os filósofos consagrados, recortes de textos filosóficos, revistas e jornais, entre outros, e, a partir de então, aprender como resolver problemas. Mas isso não é suficiente. Para se construir um ser capaz de lutar pela sua liberdade e conquistar sua autonomia, é necessário que as instituições de ensino fujam do processo de alienação que há muito tem predominado em nossas escolas e caminhem em direção à oferta de um processo de ensino e aprendizagem que seja capaz de dialogar com os desafios das sociedades contemporâneas em sua diversidade.

O papel da disciplina de filosofia é pensar uma educação capaz de libertar o cidadão para que ele possa criar o seu próprio conceito sobre as verdades a ele apresentadas. No entanto, essa liberdade pode não passar de ilusão, porque a realidade explícita tem mostrado que nossos estudantes vêm sendo formado para atender necessidades consideradas importantes para quem está no poder e de acordo com sua ideologia política.

Se não houver uma resistência muito forte por parte dos sindicatos da educação, alunos, professores e comunidade escolar, lutando para alargar o campo das humanidades no Ensino Médio, só restará uma formação de pessoas em série, para continuar reproduzindo objetos e sendo reproduzidos como objetos, para satisfazer os interesses políticos e das elites, além de satisfazer as necessidades de países desenvolvidos. O desenvolvimento tecnológico é importante para o desenvolvimento do país, mas, além disso, o Brasil precisa também de uma educação capaz de desenvolver a pessoa humana.

6. REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação Após Auschwitz- Educação e Emancipação**, Trad. Wolfgang Leo Maar e Aldo Onesti, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Documento disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas**. Coordenação e trad. Selma Garrido Pimenta. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CORDIOLLI, Marcos. **Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2011

COTRIN, G. **Fundamentos da Filosofia: ser, saber e fazer**. São Paulo: Saraiva, 1999.

DELVAL, Juan. **Aprender na Vida e Aprender na Escola**. Trad. Jussara Rodrigues, Porto Alegre: Artmed, 2001.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Pietro Nasseti, Lisboa: Presença, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Vila das Letras, 2007.

FREITAS, Ione Campos. **Função social da escola e formação do cidadão**. Disponível em: <http://democracianaescola.blogspot.com/> Acesso em 10/02/2018.

GALLO, Silvio e KOHAN, Walter. (orgs.) **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2007.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia: 4ª Ed**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KANT, Immanuel. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Valerio Rohden e Udo B. Moosburger. 2. ed. São Paulo: Abril cultural, 1983.

KNELLER, George F. **Introdução à Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva: Por uma Antropologia do Ciberespaço**. 3ª ed. Trad. Carlos Irineu da Costa, São Paulo: Loyola, 1999.

LÉVI-STRAUSS, Claude. “Introdução à Obra de Marcel Mauss”. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Trad. Paulo Neves, São Paulo: Edusp, 1974.

MARÇAL, Jairo (Org.). **Antologia de Textos Filosóficos**. Curitiba: SEED-PR, 2009.

MICHALISZYN, Sergio Mauro. **Fundamentos Socioantropológicos da Educação**. 1ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2011.

TANNERY PAUL. **Sócrates: Vida e Pensamentos**. (Ausência do tradutor), S. Paulo, Martin Claret, 1997.

MAZZILI, J. C. **Repensando Sócrates**. Tradução de Evanice L. Pauletti, São Paulo, Ícone, 1997

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da Educação: uma visão Crítica**. Rio de Janeiro: Consultor, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Além do Bem e do Mal: Prelúdio a Uma Filosofia do Futuro**. Trad. Marcio Pugliesi, São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim Falava Zaratustra: Um Livro Para Todos e Ninguém**. Tradução base Jose Mendes de Souza. Petrópolis: Vozes, 2007.

PLATÃO. **Diálogos I: Mênon, Banquete, Fedro**. Tradução direta do grego por Jorge Paleikat, notas marcadas com “n.r.” por João Cruz Costa, estudo bibliográfico e filosófico por Paul Tannery. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1971.

PASCAL, Georges. **O Pensamento de Kant**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes. 1985.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e Conviver na Cultura Global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre, Artmed, 2002

GALEFFI, Romano. **A Filosofia de Immanuel Kant**. Brasília: Universidade de Brasília, 1986. Alegre: Artmed, 2011.

VICENTI, Luc. **Educação e Liberdade: Kant e Fichte**. Tradução de Élcio Fernandes, São Paulo: UNESP, 1994.